

Načelo građanstva i obrazovanje odraslih*

TIHOMIR ŽILJAK**

Sažetak

Načelo građanstva ponovo je aktualno. Građanstvo je određeno statusom, identitetom, vrlinama i idealom socijalne kohezije. Građani se promatraju kao podanici, klijenti i participanti. Tekst pokazuje dvojbe o različitim dimenzijama građanstva. Suvremeno obrazovanje odraslih kao dio cjeloživotnog obrazovanja bitno je vezano za načelo građanstva, osobito – aktivnog građanstva. U svojim različitim oblicima ono pomaže uspostavljanju aktivnog građanstva i pritom se samo mijenja.

Ključne riječi: građanstvo, obrazovanje odraslih, cjeloživotno obrazovanje

U proteklih desetak godina ponovo se pojavio interes za građanstvo (*citizenship*). Gotovo istodobno uloga obrazovanja odraslih sve se više veže uz izgradnju demokratskoga, aktivnog građanstva. U ovom ćemo tekstu pokušati pokazati u kakvoj su korelaciji osnovne koncepcije obrazovanja odraslih sa suvremenim shvaćanjem građanstva.

Aktualna pitanja građanstva

Više je razloga spomenutom pojačanom interesu za građanstvo. Afirmacija građana i građanstva važne su odrednice tranzicijskih početaka u Istočnoj Europi. Ljudi su željeli biti građani, pojedinci s dostojanstvom i odgovornošću, s pravima i dužnostima koji se slobodno udružuju u civilnom društvu. Ljudi su željeli postati građanima, ali i građanski prosperitetno živjeti. To je otvorilo velike nade, ali i velike dvojbe pri izgradnji i rekonstrukciji građanstva u tranzicijskim zemljama (Beck, 2001.: 224–225, Dahrendorf, 1996.: 138–142; Ash, 1993.). Promijenjene državne granice, nastanak novih država (osobito u bivšem SSSR-u) ostavljaju dio stanovnika s neriješenim ili nezadovoljavajućim građanskim statusom. Rješavanje problema građanstva, članstva u političkoj zajed-

* Proširena i izmijenjena verzija teksta napisanog za međunarodni znanstveni skup “Obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj u kontekstu cjeloživotnog učenja”, Lovran, veljača 2002.

** *Tihomir Žiljak*, magistar političkih znanosti zaposlen u Pučkom otvorenom sveučilištu u Zagrebu.

nici te manjinskih prava ovdje je još živ proces s važnim političkim posljedicama (Kymlicka, 1998.; Ossipova, 1997.; Ponomareva, 2001.).

Pojačan interes pojavljuje se i u drukčijem političkom okruženju, u zemljama tradicionalne demokracije. Razlog tomu je u glasačkoj apatiji, eroziji države blagostanja, neučinkovitoj politici zaštite okoliša i otvaranju diskusija o multikulturalnosti. Od građana se očekuje potpunije uključivanje te se od njih traže određene kvalitete, sposobnosti i vrijednosti (Kymlicka, 2000.: 5-6). Nove obveze, dužnosti i odgovorniji odnos građana kao stanovnika Zemlje prema okolišu i prema budućim generacijama, kod Barta van Steenbergena i Marka J. Smitha rezultiraju idejom “ekološkog građanstva” (Urry, 1999.: 315-316). Pascal Bruckner govori o prevrtljivom građaninu i društvu unutar kojeg su “građani razdvojeni unutar istog okvira, u kojem se isto tako odmiču od sudjelovanja u zajedničkom životu” (Bruckner, 1997.: 80).

Na manjkavosti aktivnog građanstva nadovezuje se slabljenje socijalnog kapitala građana unutar njihovih prijateljskih i neformalnih veza te slabljenje građanskog angažmana. Robert Putnam postavlja tezu o slabljenju socijalnog kapitala. Socijalni kapital se odnosi na kolektivne vrijednosti socijalnih mreža (ljudi koje znamo) i posljedice koje proizlaze iz tih mreža (norme reciprociteta). Od prijateljskih i ostalih veza ne dobivaju se samo duhovna potpora, nego i različiti oblici drugih koristi: povjerenje, reciprocitet, informacije, suradnja unutar socijalne mreže (Putnam, 1996.).

W. Lance Bennett dijagnosticira sljedeće trendove u suvremenoj politici koji utječu na građansku kulturu i poziciju građana:

- opadanje unutarnjeg sklada političkih stranaka, tj. sposobnosti okupljanja i suživljavanja građana s političkim strankama
- opadanje međugeneracijske lojalnosti u političkim strankama i opadanje nacionalne identifikacije među rođenima u poslijeratnom razdoblju u Zapadnoj Europi i SAD-u
- opadanje međugeneracijskoga društvenog povjerenja s posljedicama na socijalno povjerenje, nacionalnu identifikaciju i glasačko uključivanje
- javni cinizam i nezadovoljstvo vladom i politikom
- sukobi među različitim kulturama i politika koja kreira animozitete među građanima i ljutnju prema vladi
- legitimacijski problemi i krize (Bennett, 1998.).

Rasprave o ljudskim pravima aktualne su i otvaraju pitanja o odnosu ljudskih i građanskih prava kao i pravednosti, jednakosti, sudjelovanju, budućnosti i mnogim drugim pitanjima građanstva.

H. Arendt drži da je ljudska prava teško braniti kad čovjek izgubi politički status građanina. Nedržavljeni, izbjeglice i manjine nemaju vladu koja bi reprezentirala i štitila njihova prava (Arendt, 1999.: 106, 216). Za Walzera je svaki građanin potencijalni sudionik. To je uvjet građanskog samouvažavanja. On sebe uvažava kao nekoga tko je u stanju oduprijeti se narušavanju svojih prava, ne samo u političkom području, nego i u drugim sferama raspodjele pa i sam otpor predstavlja prakticiranje vlasti (Walzer,

2000.: 406). Danas ljudska prava postaju političkim standardom u nacionalnoj i međunarodnoj zajednici (Beitz, 2001.: 280).

Položaj žene u suvremenoj državi problematiziran je u specifičnoj raspravi o građanstvu. Carole Pateman smatra da patrijarhalna struktura države blagostanja određuje vrlo različite načine na koje se žene i muškarci uključuju kao građani. Drži da je glavni kriterij za status građanstva "neovisnost", a elementi koji su obuhvaćeni tom riječju zasnovani su na muškim svojstvima (Pateman, 1998.: 172). U ovakvom društvu žene ne mogu biti ravnopravne, nego samo mogu imati prava kao "umanjeni muškarci" (Pateman, 1998.: 186). Sa "spolno diferenciranim pristupom" C. Pateman polemizira Chantal Mouffe koja se zalaže za konstruiranje nove koncepcije načela građanstva gdje bi spolna razlika postala stvarno nevažnom (Mouffe, 1992.: 375-385).

Čitav je niz tema o odnosu građana unutar jedne zemlje i transnacionalnog građanstva. Osobito je otvoreno i aktualno pitanje europskog građanstva. Ugovorima iz Maastrichta, Amsterdama i Nice uspostavljeno je europsko građanstvo. Međutim, je li se time u institucionalno-pravni okvir ucijepila "europska duša", osjećaj pripadnosti jednoj (europskoj) zajednici (Köchler, 1999.; Føllesdal, 2001.)?

Derrida ističe osobitost europskog identiteta kao onoga koji nosi dio općih vrijednosti. Europski identitet sadržava otvorenost prema "drugom smjeru". On se "ne može raspršiti ... u prašinu provincija, u mnoštvo zatvorenih idioma ili malih ljubomornih i neobjašnjivih nacionalizama", ali "ne može prihvatiti ni prijestolnicu centralističkog autoriteta" (Derrida, 1999.: 62). Odgovor glasi: ni monopol ni disperzija. Izgradnja europskog identiteta ima zadaću otvaranja Europe, kritike totalitarnog dogmatizma, prihvaćanja ideje demokracije ("kao sjećanja na budućnost") te zadaću izgradnje tolerancije (Derrida, 1999.: 81-83). Otvorenost Europe kao otvorenost prema susjedu i otvorenost prema drugom zagovara i Hans Georg Gadamer (Gadamer, 1998.: 24). Drugost nam pomaže pri susretu sa samim sobom. "... moramo se otvoriti pred drugim kao drugim, pred prirodom kao i pred izraslim kulturama naroda i država" (Gadamer, 1998.: 26).

J. Habermas se na tragu Dolf Sternberga zalaže za ustavni patriotizam, što bi značilo da je patriotizam utemeljen na lojalnosti ustavnim načelima, a ne na kulturnim, nacionalnim identitetima. Takav pristup je bliži američkom nego npr. njemačkom patriotizmu. Pretpostavke za europsko građanstvo su: civilno društvo bazirano na građanstvu, stvaranje europske javne sfere političke komunikacije te stvaranje odgovarajuće političke kulture (Habermas, 2001.). Ovaj pokušaj Josef Isensee naziva "intelektualnim pojmom u neprilici" budući da, prema njegovom mišljenju, ustav nije dovoljan za ujedinjenje društva (Isensee, 1999.). Unutar rasprave o europskom građanstvu otvoreno je, dakle, niz tema važnih za samo načelo građanstva. To su pitanja članstva, identiteta, demokratskog deficita, povjerenja prema državi i zajednici.

Ideja svjetskog građanstva ima dugu tradiciju od Diogena ("Ja sam građanin svijeta") i stoika do Rabindranata Tagore. Istaknuta suvremena zastupnica Martha Nussbaum ideal svjetskog građanina smatra jednom od triju glavnih vrijednosti liberalnog obrazovanja (ostale dvije su kritičko samopropitivanje i razvoj narativne imaginacije). Taj pristup treba pomoći da možemo bolje sagledati sami sebe, otvara puteve rješavanja prisutnih globalnih problema, izgrađuje moralne obveze prema ostatku svijeta te širi uzajamno uvažavanje različitih kultura (Nussbaum, 1996.). Njezine postavke su izazvale

burnu i polemičnu reakciju, a jasnu kritiku dao je Bernard Crick pozivajući se na Jaspersovu interpretaciju teze Hannah Arendt po kojoj netko ne može biti građanin svijeta kao što je građanin jedne zemlje (Crick, 2000.: 137-138). Crick priznaje moralnu stranu ove orijentacije, ali se zalaže za jasnoću i dosljednost pojma građanina sa svim njegovim pravima i dužnostima (Crick, 2000.: 137-138).

I drugi autori uočavaju reduciranost ovakvog pojma građanina samo na moralnu poziciju i pasivno građanstvo (Føllesdal, 2001.) čime se ne može riješiti problem globalnoga demokratskog deficita (Nye, 2001.).

Posljedica najnovijeg "rata protiv terorizma" nakon rujna 2001., vidljiva je i u novim pristupima građanstvu, socijalnoj koheziji i ljudskim pravima. Povjerenje i socijalne veze u Americi se nakon rujna ubrzano obnavljaju (Putnam, 2002.).

U nekim sociološkim i politološkim radovima u Hrvatskoj također su prisutna pitanja pojedinih dimenzija građanstva. Interpretacija teritorijalno-kulturnog i idološko-kulturalnog rascjepa (Kasapović, 1998.: 48-49) uključuje i određivanje tko su članovi političke zajednice. Suprotstavlja se univerzalistička i partikularistička definicija građanstva. Univerzalistička ne veže građanstvo uz bilo kakve askriptivne attribute, a partikularistička pretpostavlja kulturnu i socioekonomsku homogenost političke zajednice (Kasapović, 1998.: 23). Procjene o nedosljednosti ponašanja birača (Milas, 2000.: 473) ili nedostatku građanske političke kulture u Hrvatskoj (Galić, 2000.; Vujčić, 2001.: 241) dio su rasprava o građanstvu u Hrvatskoj. I sva ostala pitanja (manjine, identiteti, nacionalno građanstvo) aktualna su u našoj političkoj i znanstvenoj javnosti.

Još jedna napomena: uobičajilo se rabiti termin građanina u smislu političkog subjekta u demokratski ustrojenoj zajednici za što bi bila preciznija uporaba riječi državljanin (Leksikon, 1990.: 78-80). To otežava razlikovanja takvog građanina i građanina kao čovjeka koji je subjekt u odnosima građanskog društva.

Unutar obrazovnih programa, kod većine prijevoda dokumenata i stručnih radova, navodi se građanski odgoj, demokratsko građanstvo (*democratic citizenship*), aktivno građanstvo (*active citizenship*), građanin, a ne državljanin i državljanstvo (Temeljni dokumenti, 1999.; Canivez, 1999.; Kasapović *et. al.*, 1998.). Kao primjer drukčije mogućnosti navodimo pojedine domaće slučajeve (Dahrendorf, 1996., Prpić/Puhovski/Uzelac, 1990.). Različita značenja instrumentalizirana su u tranzicijskim zemljama početkom 90-ih – građanski i kao "državljanski" i kao "buržoaski" (Ash, 1993.: 113). I u drugim jezicima postoje različite višeslojnosti određenja pojma građanina koja ne pokrivaju uvijek ista značenja pojma državljanina: engleski – *citizen*, njemački – *Bürger*, francuski – *citoyen* (Audigier, 2000.: 13-14; Ruget, 2001.: 5). Potrebno je, stoga, precizno odrediti što se u suvremenom značenju podrazumijeva pod pojmom građanina i građanstva.

Suvremena određenja se nadovezuju na definiciju T. H. Marshalla iz njegove knjige *Citizenship and Social Class* u kojoj s pomoću pojma građanstva pokušava odgovoriti na socijalne izazove engleskoga poslijeratnog društva. Građanstvo definira kao skup prava, osobit status i oblik identiteta.

Marshall naglašava tri bitna obilježja građanstva: evolucionizam (razvojnost ovog načela), egalitarizam (građanstvo kao načelo jednakosti) i integrativnost (građanstvo sa-država elemente sudjelovanja u zajedničkom naslijeđu zajednice) (Marshall, 1950.).

Marshallove su teze nakon dvadesetak godina izazvale interes u razmatranju integrativnih obilježja ovog načela te u njegovoj povezanosti s dinamikom socijalnih i političkih borbi (A. Giddens, R. Dahrendorf, C. Offe, M. Mann, B. Turner).

Prema pojedinim obilježjima određuju se različiti tipovi građanstva. Osim teritorijalnog (nacionalnog, europskog i svjetskog) najpoznatije je razlikovanje aktivnog i pasivnog građanstva, te razlikovanje dobrog i aktivnog građanina. Aktivno građanstvo se pretpostavlja od početka razgovora o građanstvu, a preko republikanskih izvora koncepcija aktivnog građanstva zadržana je do danas.

Naime, današnja koncepcija građanstva svoje uporište ima u republikanskoj i liberalnoj tradiciji. Obilježje republikanskog profila građanstva je primat interesa građanina da svoja politička prava intenzivno koriste za sudjelovanje u zajedničkom odlučivanju o važnim pitanjima društva, tj. “interes za vertikalnu participaciju” (Križan, 2000.: 276). Republikanski profil više naglašava obveze, a manje prava, više skrb za interese republike nego za osobne interese.

U liberalnom modelu građane najviše zanimaju društvene i ekonomske aktivnosti i pripadajuće slobode, dok je njihov odnos prema politici i državi određen interesom da nositelji političke moći spriječi u ograničavanju ovih sloboda (Križan, 2000.: 274).

Opsežno određenje suvremenog građanstva dao je W. Kymlicka. Prema njegovu mišljenju, građanina određuje:

- a) njegov status kao legalnog građanina (definiran je u velikoj mjeri skupom građanskih, političkih i socijalnih prava i razmjerno malim brojem dužnosti, npr. poštovanje zakona, plaćanje poreza, služenje vojske)
- b) njegov identitet kao člana jedne ili više zajednica – taj je identitet često suprotstavljen njegovim identitetima baziranim na klasnim, rasnim, etničkim, religijskim, profesionalnim, seksualnim preferencijama
- c) njegova građanska vrlina ili vrlina potrebna za djelovanje
 - opće vrijednosti: hrabrost, poštovanje zakona, lojalnost
 - socijalne vrijednosti: neovisnost, otvorenost (misaona)
 - ekonomske vrijednosti: radna etika, sposobnost za odgađanje samonagrađivanja, prilagodljivost na ekonomske i tehnološke promjene
 - praktičke vrijednosti: sposobnost prepoznavanja i poštovanja prava drugih
 - spremnost za zahtijevanjem samo onoga što može biti plaćeno
 - sposobnost procjene rada zaposlenih u uredu
 - spremnost za uključivanje u javnu raspravu
- d) ideal socijalne kohezije koji može uključiti brigu za socijalnu stabilnost, političko jedinstvo i građanski mir (Kymlicka/Norman, 2000.: 30-31).

Građani imaju tri osnovne uloge: mogu biti participanti (građani kao kreatori suvereniteta), podanici i klijenti (konzumenti državnih funkcija, dobara i usluga) (Podunavac, 2001.: 204).

Brojni autori usmjereni su na vrline, sposobnosti i znanja građana pri obavljanju njihovih građanskih uloga.

Njih u osnovi slijede Almond i Verba koji su razradili tri osnovna tipa građanske političke kompetencije: kompetenciju oblikovanja opće politike, kompetenciju vezanu za načine političkog djelovanja i utjecanja na donošenje političkih odluka te kompetencije vezane za odnose pojedinca i državnih službi (Almond/Verba, 2000.: 160). Uz to je usko vezana kompetentnost ljudi kao podanika (administrativna kompetencija) koja nije potpuno neovisna o građanskoj kompetenciji (Almond/Verba, 2000.: 162-170). Građanska politička kultura je mješoviti model kulture. Od građana se u demokraciji očekuje da slijede proturječne ciljeve – oni moraju biti aktivni i pasivni, uključeni i neuključeni, oni utječu, ali se i pokoravaju (Almond/Verba, 2000.: 350, 362-363).

Na tom je tragu V. Vujčić razradio pet dimenzija građanskih kompetencija:

- političku kompetenciju (subjektivno osjećanje spremnosti na političko djelovanje);
- internalnu političku efikasnost (subjektivno osjećanje o sposobnosti i mogućnosti za političko djelovanje);
- administrativnu kompetenciju (očekivanje jednakosti i respekta u strukturama javnih službi);
- eksternalnu političku efikasnost (predstavničku kompetenciju) svijest o političkim elitama ili predstavnicima vlasti i očekivanju da će ovi djelovati ispravno i odgovorno u interesu svih građana;
- participativnu kompetenciju – svijest o načinima i strategijama političkog djelovanja (Vujčić, 2001.: 210-211).

Za potrebe obrazovanja za demokratsko građanstvo F. Augier je razradio tri razine kompetentnosti:

- kognitivne kompetentnosti (kompetentnost pravne i političke naravi, poznavanje današnjeg svijeta, proceduralna kompetentnost, poznavanje načela i vrijednosti ljudskih prava te demokratskog građanstva)
- afektivne kompetentnosti (etičke kompetentnosti i izbori vrijednosti)
- sposobnosti za djelovanje (društvene kompetentnosti), sposobnost suživota i suradnje s drugima, sposobnosti za rješavanje konflikata sukladno načelima demokratskog prava, sposobnosti za sudjelovanje u javnoj raspravi (Audigier, 2000.: 18-20).

Ruud Veldhuis razlikuje četiri dimenzije i pripadajuće građanske kompetentnosti: političku i pravnu dimenziju (poznavanje političkog sustava, demokratski stavovi i participativne vještine), društvenu dimenziju (znanja o društvenim odnosima i socijalne vještine), ekonomsku dimenziju – profesionalnu izobrazbu, ekonomske vještine (važne za posao i ostale ekonomske aktivnosti), kulturalnu dimenziju (znanje o kulturnoj bašti-

ni i povijesti, te osnovna znanja – jezičku kompetenciju, čitanje i pisanje) (Veldhuis, 1997.: 6).

Oskar Negt ističe ona znanja i vještine koje su potrebne građanima za stvaranje konteksta, identitet, rješavanje problema okoliša, ekonomske aktivnosti, tehnološke promjene, pravničke vještine i poznavanje povijesti (Negt, 2000.).

Na temelju nekih vanjskih obilježja napravljeno je nekoliko tipologija građana. Pojedine tipologije više su usmjerene na vrijednosti građanskog djelovanja, a druge na načine djelovanja.

U svakom slučaju, bez obzira na različite teorijske vrijednosti, slikovite su i pokazuju slojevitost podjelu, različitu raspoređenost znanja, vještina, vrijednosti i motivacija kod pojedinih skupina.

Jason Scorza na temelju tipologije L. M. Milbrath (apatični, promatrači, uključeni u prijelazne aktivnosti i gladijatori – uključeni u političku arenu) i M. L. Goel predlaže sedam kategorija građana:

1. Apatični neaktivci – uopće se ne uključuju u političke procese, čak i ne glasuju.
2. Pasivni pristaše – redovito glasuju, pribivaju manifestacijama potpore, plaćaju porez i vole svoju zemlju – bez samoinicijative.
3. Kontakt-specijalisti – povremeno kontaktiraju lokalne, državne i nacionalne službenike za neke posebne javne probleme.
4. Komunikatori koji su informirani o politici, uključeni u političke diskusije, pišu i političkim vođama šalju pisma potpore ili protesta.
5. Stranački aktivisti – sudjeluju u radu stranke ili političkim kampanjama (organizacija, prikupljanje novca i potpore).
6. Aktivisti u lokalnoj zajednici koji s drugima rade na problemima u lokalnoj zajednici i aktivni su u tijelima lokalne samouprave.
7. Protestni aktivisti koji sudjeluju u protestima kad vlada napravi nešto loše (Scorza, 2001.: 13).

Ralph Neader je iz bogatog osobnog iskustva napravio sličnu tipologiju. Građane je grupirao prema znanjima, vještinama, upornosti, želji za sudjelovanjem (Neader, 1988.).

U tipologiji građana prema Joachimu Detjenu (Detjen, 2000.) naglasak je na njihovom odnosu prema temeljnim vrijednostima građanskog aktivizma. On prepoznaje sljedeće tipove: konvencionalista, idealista, materijalista, aktivnog realista.

Obrazovanje odraslih

Koliko je obrazovanje odraslih utemeljeno i proizlazi iz ovakvih utemeljenja građanstva?

Obrazovanje odraslih prema definiciji UNESCO-a (1976.) jest “cijelo tijelo organiziranih edukacijskih procesa bez obzira na sadržaj, razinu i metode, bez obzira na to je li ono formalno ili drukčije, bez obzira na to da li odrasli nastavljaju ili zamjenjuju započeto obrazovanje u školama, sveučilištima ili naukovanje, bez obzira na to razvija li odrasla osoba svoje sposobnosti, proširuje znanje, poboljšava tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjeruje te dovodi do promjene stavova ili ponašanja i u perspektivi potpunoga osobnog razvitka u okolnostima sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju.” (Recommendation, 1976.: 2).

Kod obrazovanja odraslih važan je pojam odrasle osobe. To je osoba koja je dosegla fizičku i intelektualnu zrelost, odnosno osoba koja je biološki, psihički, socijalno i profesionalno zrela (Matijević, 2000.: 9; Pastuović, 1999.: 51). Osobito nam je značajna socijalna zrelost koja se očituje u sposobnosti preuzimanja uloga karakterističnih za odrasle osobe – bračni partner, građanin, radnik itd. (Pastuović, 1999.: 51). Pretpostavka je demokratskih društava da odrasli mogu razumjeti probleme, kao autonomne socijalno odgovorne osobe napraviti racionalan izbor i prema tome slobodno djelovati. Prema J. Mezirowu to zahtijeva komunikativne kompetencije i učenje koje mijenja (Mezirow, 2000.: 25).

Mogli bismo zaključiti da je u suvremenom društvu pojam odrasle osobe vezan uz pojam političkog građanina. Tek odrasle osobe mogu dobiti građanski status. “Osoba je netko tko može biti građanin, tj. potpuno kooperativan pripadnik društva tijekom čitavog života.” (Rawls, 1993.: 33-39). Robovi nisu mogli biti slobodne osobe, oni su “društveno mrtvi” i ne priznaje ih se kao osobe (Rawls, 2000.: 30). Dewey je među prvim odredio usmjerenost obrazovanja na stvaranje građanina. Cilj odgoja nije više stvaranje “čovjeka”, nego “građanina” (Dewey, 1916.).

S obzirom na način i oblik organiziranja razlikujemo formalno, neformalno i informalno obrazovanje odraslih (Claude, 2000.: 4; Pastuović, 2000.: 54).

Formalno obrazovanje je institucionaliziran sustav koji obuhvaća osnovnoškolsko, srednjoškolsko, visokoškolsko (akademsko) i znanstveno obrazovanje koje se obavlja na temelju ovlaštenja i verifikacije nadležnoga državnog tijela (Claude, 2000.: 4; Pastuović, 2000.: 54).

Neformalno obrazovanje je organizirana i sustavna aktivnost učenja koja se događa izvan sustava formalnog obrazovanja gdje omogućuje posebne tipove učenja za posebne ciljane skupine djece i odraslih. Popularno obrazovanje (*Popular education*) je neformalno obrazovanje usmjereno na osnovne zajednice (*grass-roots*) sa svrhom da ih ojača (Claude, 2000.: 5). Popularno obrazovanje je osnaživanje odraslih preko demokratski strukturiranoga suradničkog učenja i djelovanja usmjerenog na postizavanje pravednijih i mirnijih društava unutar održivoga globalnog okruženja. Prioritet je većina svjetskog pučanstva – siromašni, potlačeni, izrabljeni itd. Paulo Freire popularno obrazovanje na smatra dijelom neformalnog ili obrazovanja odraslih – ovo obrazovanje nije određeno polaznikovom dobi niti formalnošću organiziranja, nego političkom opcijom. Kao obrazovanje za socijalne promjene kritička pedagogija usmjerena je podjednako na neformalno obrazovanje i osvajanje školskog podsustava (Freire/Horton, 1999.: 203).

Emancipacijska zadaća obrazovanja odraslih sadržana je i u terminu *folkeoplysning* pod kojim se u nordijskim zemljama misli na popularno prosvjetiteljsko, liberalno obrazovanje odraslih, socio-kulturalno obrazovanje, a u njemu je sadržana ideja demokracije i jednakosti. Danas se odnosi na obrazovanje odraslih, ali u manjoj mjeri na strukovno i formalno obrazovanje (Knudsen, 1998.).

Širenju neformalnog obrazovanja pomogao je propali pokušaj da se cjelokupni problem obrazovanja riješi školovanjem ili produženim školovanjem. Škola gubi monopol u učenju i postaje samo jednom od sastavnica obrazovnih politika. Gotovo polovica obrazovanja odvija se izvan škole, a većina učenja izvan organiziranog obrazovanja (Pastuović, 2000.: 24). Podcijenjeno je neformalno obrazovanje (Memorandum, 2000.) kojim se u nizu obrazovnih aktivnosti (osobito kad je riječ o socijalnim vještinama) postižu vidljiviji rezultati od formalnog obrazovanja (Mohorčič, 2000.: 24).

Informalno obrazovanje može i ne mora biti organizirano, i najčešće je nesustavno obrazovanje koje ima utjecaja na cjeloživotni proces u kojem svaka osoba prima i akumulira znanja, vještine, vrijednosti, stavove (Claude, 2000.: 5). Ono se najčešće ostvaruje u društvenim institucijama, kao što su obitelj, brak, skupina vršnjaka, radne skupine, sredstva javnog priopćivanja, institucije kulture i sl. (Pastuović, 1999.: 54; Heimlich, 1996.).

Formalno obrazovanje usmjereno je ponajprije na zadovoljivanje državnih potreba. To utječe na petrifikaciju formalnog obrazovanja uz mnogo veću fleksibilnost neformalnog obrazovanja (Klapan, 2001.: 75). Jedan od izlaza je u povezivanju cjeloživotnog učenja, u dinamičnom odnosu između škole i fakulteta te različitih alternativnih tipova učenja, odnosu koji uključuje komplementarnost i partnerstvo, ali i proces promjene i propitivanja tradicionalne obrazovne prakse (Delors, 1998.: 123).

Termin cjeloživotnog obrazovanja sadržava načelo vremenskog produživanja organiziranog učenja od djetinjstva i mladosti na čitav život (Pastuović, 1999.: 34-35). Obrazovanje se shvaća kao neodvojivo svojstvo čovjekova življenja od rođenja do smrti pa tako obuhvaća i obrazovanje odraslih (Matijević, 2000.: 113). To je sustav povezanih elemenata, a obrazovni ciljevi se postižu kombinacijom različitih oblika samoobrazovanja, usmjeravanog samoobrazovanja te učenja u različitim oblicima nastave (Matijević, 2000.: 113).

UNESCO-vo povjerenstvo pod vodstvom Jacquesa Delorsa 1998. precizira da cjeloživotno obrazovanje pruža četiri uporišta životu. Tijekom života pojedinac mora: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno, učiti biti (Delors, 1998.: 108).

Kako u Delorovim preporukama, tako i u osnovnim idejama o obrazovanju odraslih pojedinac se drži odgovornom, savjesnom i (potencijalno) aktivnom osobom. Promatra ga se kao osobu koja se u procesu obrazovanja odraslih uči različitim aspektima svoje važne uloge građanina. Dvojbe i različiti pristupi građanstvu prikazani u uvodnom dijelu ovog teksta naglašeno su prisutni u aktualnoj raspravi o obrazovanju odraslih.

Ovu tezu podupiru zapažanja o suvremenim trendovima u cjeloživotnom obrazovanju i obrazovanju odraslih;

1) Uočen je utjecaj okruženja u kojem se uči (norme, kulturne orijentacije). Ono utječe na obrazovne težnje, potiče znatiželju te zatire ili jača kognitivne i refleksivne sposobnosti (Belanger, 1999.: 189; Mezirow, 2000.: 7; Duerr, 2000.: 51).

Različiti životni stilovi, socijalni položaj, navike i druga osobna obilježja utječu na uključenost u obrazovanje odraslih. Istraživanje u Njemačkoj pokazalo je da su u političke seminare manje uključene građanske skupine niže srednje klase, radnici tradicionalno usmjereni na sindikate, radnici bez tradicionalne političke svijesti i karijeristički orijentirane skupine. Više su uključene konzervativne skupine više klase, hedonističke skupine, tehnokratske liberalne skupine više klase, alternativne i ekološke skupine, skupine poslodavaca iz moderne više klase (Seibert, 2000.: 54-55).

Istraživanje o uključivanju u obrazovanje odraslih pokazalo je razlike među sjevernim i južnim europskim državama. U Norveškoj, gdje je uključivanje najveće, uočena neposredna korist je najmanja, a u Španjolskoj, gdje je uključivanje najmanje, zamijećena korist je najveća. U Norveškoj je uključivanje samorazumljivo kao i postignuta korist, pa se ignorira (Sargent, 2001.: 198).

2) Pridaje se važnost prepoznavanju etničkih, vjerskih, spolnih, te razlika u životnim stilovima (Belanger, 1999.: 192).

Pojavljuje se dvojba: kako spojiti dva cilja u obrazovanju – poštovanje različitosti i promociju univerzalnih vrijednosti. "Zajednica drugih" zahtijeva da građani uče i budu ono što jesu, da nauče i zahtijevaju prava za potvrđivanje vlastitog identiteta u dijalogu s ostalima (Belanger, 1999.: 190).

Bitno je odrediti točke susreta između etničke većine i manjine, između spolova, različitih generacija, između građana s dugotrajnim statusom i imigranata. Važno je pronalaziti prostor na kojem se uči živjeti zajedno. Obrazovanje odraslih može u tome pomoći (Belanger, 1999.: 192).

3) Obrazovanje se usmjerava na polaznika koji nije pasivni primatelj informacija, nego osoba koja postavlja obrazovne zahtjeve, sudjeluje u kreiranju programa, stvaranju i razmjeni znanja i motivirana je za ulazak u obrazovni proces samo ako procijeni da njime zadovoljava neke svoje obrazovne potrebe. Svatko sam odlučuje što mu je zanimljivo i korisno. Polaznik odlučuje *hoće li, što, kada i kako* učiti. U procesu obrazovanja poštuje se intimnost učenja – pravo na osobnost, na vlastito mišljenje, želje i nadanja, pravo na intelektualni integritet. Nitko ne može narediti kako i kada će se razvijati emocionalna i racionalna inteligencija ili neki drugi aspekt. Nitko ne može polazniku definirati učeću biografiju, nego mu kao autonomnoj osobi može pomoći (Duerr, 2000.: 49; Pastuović, 1999.: 292-293; Seibert, 2000.: 56; Delors, 1998.: 123; Belanger, 1999.: 191; Mezirow, 2000.: 30-31).

4) Središnje pitanje unapređivanja proizvodnosti postaje razvojem intelektualnog potencijala i kreativnosti (Belanger, 1999.: 192). Poštuje se holistička dimenzija obrazovanja – kombinacija formalnog i neformalnog učenja u različitim područjima života, spremnost na povezivanje i suradnju umjesto puke reakcije na zahtjeve tržišta. Traži se prilagodljivost i individualnost, a certifikat je oznaka kvalitete robe na obrazovnom tržištu (Jarvis, 1993.: 50).

5) Obrazovanje odraslih pokušava se jasno odrediti prema problemu nesigurnosti. Suvremeno se društvo prema Ulrichu Becku označuje kao društvo rizika u kojem počinju pretežati opasnosti koje je do sada proizvelo industrijsko društvo (Beck, 2000.: 44). Izlaz se pokušava tražiti u dvama smjerovima: u nekom od oblika fundamentalizma ili ponovnom otkrivanju građanstva (Belanger, 1999.: 194). S društvom rizika započinje proces refleksivne modernizacije u kojemu se osvještavaju refleksija samougrožavanja industrijskog društva (Beck, 2000.: 63).

Paul Belanger uočava i dvije neusklađenosti u obrazovanju odraslih:

- prisutni su sve veći zahtjevi za obrazovanjem i želja da se nadoknadi propušteno, ali i teškoće da se ovakvi zahtjevi ostvare (financijski, institucionalni i kulturalni) (Belanger, 1999.: 184-186).
- neusklađenost između težnji za učenjem odraslih i uglavnom jednodimenzionalne ponude obrazovanja odraslih. Podjednako se zahtijeva i edukacija za aktivno građanstvo te za tehnološke promjene, kulturalne pretpostavke za kvalitetniji (sigurniji, zdraviji) život.

Tome se mogu dodati i težnje za globalizacijom obrazovnih politika i sve veća transnacionalnost obrazovnih zahtjeva i obrazovne solidarnosti (Belanger, 1996.).

Jesu li ovi problemi i ideje dijagnosticirani u nekim drugim disciplinama pa samo preslikani kao trendovski tematski i konceptualni okvir u obrazovanje odraslih? Ili je životnost obrazovanja odraslih izrazitija nego u redovitom školstvu pa se i društveni procesi ovdje jasnije i ranije pokazuju?

Naša se teza nadovezuje na ovu drugu tvrdnju i pretpostavlja da je obrazovanje odraslih od svojih prosvjetiteljskih početaka usmjereno na najaktualnija pitanja društva, države, građana, sa željom da se na njih djeluje.

Zašto građani ulaze u proces obrazovanja odraslih ?

Karl Jaspers oslikava situaciju kad “u zbrci nehajnog i slučajnog, odrastao čovjek još nije prihvaćen u svijet, nego ostaje napušten i postaje toga svjestan, onda je zahtjev za *obrazovanjem odraslih* obilježje tog vremena. Čovjek u svojoj napuštenosti ne samo da se treba naći poimajući zbilju nego treba ponovno pripasti nekoj zajednici koja ... čovjeka spaja s čovjekom kao takvim, treba da ponovno nastane narod” (Jaspers, 1997.: 108). Iz Jaspersovih je riječi vidljivo da je svijest o vlastitom položaju i životu u zajednici pretpostavka i posljedica uključivanja. Moglo bi se zaključiti, ako je riječ o vlastitoj odluci, da se radi o onim građanima čija je odlika nemirenje sa stanjem u društvu, okruženjem u kojem živi ili vlastitim mjestom u njemu. Orijentacije nisu uvijek jednodimenzionalne niti su građani, kao što smo već prije utvrdili, uvijek svjesni svog položaja, motivirani i spremni ga mijenjati.

Tri su osnovne orijentacije odraslih u procesu učenja prema C. O. Houleu i S. Pongracu. Ciljem orijentirani pojedinci koriste se učenjem kao sredstvom da bi postigli neki cilj (Pongrac, 1990.: 15). Cilj edukacije pojedinaca je osposobljenost za uspješno obnašanje društvenih uloga odraslih ljudi (radnih, obiteljskih, građanskih, rekreativnih...) kojima oni zadovoljavaju različite potrebe o čemu ovisi njihovo zadovoljstvo, tj. kvaliteta života (Pastuović, 1999.: 150). Tako npr. obrazovanje može biti povezano s

težnjama nižih slojeva za socijalnom promocijom (Pongrac, 1999.: 13). Druga skupina su aktivnošću orijentirani sudionici. Njima je važna sama aktivnost u obrazovanju, čime nastoje prevladati usamljenost, dosadu ili neku životnu teškoću. Treća skupina su polaznici orijentirani učenjem koji u učenju i proširivanju znanja pronalaze zadovoljstvo.

Obrazovni se ciljevi mogu razlikovati. Pastuović govori o divergentnosti obrazovnih ciljeva (Pastuović, 1999.: 142). Npr. kod vanjskih ciljeva razlika je između sve šireg obuhvaćanja cjeloživotnim obrazovanjem i socijalnih, gospodarskih učinaka kao što su nezaposlenost, socijalni protesti, pad kvalitete obrazovanja, nezadovoljstvo usko profiliranim stručnošću. Obrazovni ciljevi (koji omogućuju provjeru djelotvornosti, ali ne pokazuju i sve posljedice odgojnog djelovanja kao što to pokazuje funkcija obrazovanja) često se isprepleću ili čak pokazuju antinomiju (Pongrac, 1990.: 42). Jerome Bruner uočava antinomiju individualnog ostvarenja nasuprot očuvanju kulture, antinomiju usmjerenosti na talent umjesto usmjerenosti na oruđa, antinomiju partikularizma nasuprot univerzalizmu (Bruner, 2000.: 80). Funkcija obrazovanja koja omogućuje ljudima da djeluju u skladu sa svojim punim potencijalom i promiču gospodarske, političke i kulturne ciljeve u kontradikciji su sa zahtjevom industrijskog društva za vrijednom i poslušnom radnom snagom (Gellner, 1998.: 143). Mogli bismo na tragu Ulricha Becka to odrediti i kao proturječje industrijske moderne gdje se istodobno mora poticati dvojba i zastupati sigurnost za produkciju i reprodukciju moći, tehnike, države (Beck, 2001.: 260).

Kod unutrašnjih ciljeva značajno je spomenuti kognitivnu disonanciju kad činjenice proturječe ideologiji koja se posreduje odgojem (Pastuović, 1999.: 141). Društvenim ciljevima, funkcijama i društvenim posljedicama obrazovanja odraslih za stabilnost ili društvenu promjenu pridaje se osobito značenje i različito ih se određuje.

Prema Pongracu, obrazovanje odraslih ima konzervativnu, adaptivnu, progresivnu i anticipativnu funkciju (Pongrac, 1990.: 43). Postoje razlike u određenju progresivne, anticipativne i konzervativne funkcije. Naime, konzervativna funkcija teško se može svesti samo na održavanje postojećeg načina života koji je temeljen na izvorima iz prošlosti (Pongrac, 1990.: 43). Patrice Canivez na tragu H. Arendt pokazuje da konzervativnost odgoja znači čuvanje naslijeđa znanja i iskustava stečenih u prošlosti i njihovo prenošenje novim generacijama, te oni tako mogu biti osnova za promjene (Canivez, 1999.: 140). Ili kao što bi rekao Jaspers “jedino u pojedinaca znajuće sjećanje prelazi u razumijevajuće zrenje” (Jaspers, 1997.: 127). Znanjuće sjećanje je svakako bolje nego gotov projekt ponuđen od poučavatelja kao recept za bolju stvarnost. Progresivnom i anticipativnom funkcijom obrazovanje bi trebalo pomoći identificiranju promjena, predvidjeti im tijek i posljedice (Pongrac, 1990.: 43).

Tko određuje ove ciljeve i načine ispunjavanja ovih funkcija?

Država se pojavljuje najčešće preko izvršne vlasti (ministarstava) po nalogu vladajuće političke elite i u okviru postojeće političke kulture. Prema Gellneru, samo država može osigurati da se pisana i sjedinjena kultura doista učinkovito proizvodi, da proizvod obrazovanja nije nesolidan ili ispod standarda (Gellner, 1998.: 58). Gospodarski, politički i socijalni ciljevi države različiti su jer ovise o gospodarskom, političkom sustavu, kulturnom okruženju, socijalnim zahtjevima građana. Međutim, u tome se ogleda i opasnost iskazivanja represivnog karaktera države. U svojoj analizi Gellner osobito za-

oštrava ovaj represivni, a Fieldhouse instrumentalizirani karakter državnog obrazovanja u industrijskom društvu (Fieldhouse, 1996.: 82). “U osnovi modernog društva poretka ne stoji krvnik već profesor. Nije giljotina glavni alat i simbol državne moći, već je to ... *doctorat d’etat*.” (Gellner, 1998.: 54). Fieldhouse je to pokazao osobito drastično na primjeru britanskog obrazovanja odraslih gdje se u jednom trenutku obrazovanje odraslih tretiralo kao isplativa policijska investicija za preventivnu aktivnost pacificiranja buntovnih slojeva društva (Fieldhouse, 1996.: 83). Iz ovog se pokušalo naći izlaz u novim oblicima obrazovanja odraslih (primjer Freirea) i to najprije u neformalnim oblicima izvan državne kontrole. To je pomoglo da se u obrazovnoj praksi šire mogućnosti obrazovanja za suprotstavljanje različitim vrstama opresije koja nije uvijek državna, nego i spolna, etnička, vjerska itd. To je razumljivo jer je obrazovanje odraslih u svojoj tradiciji više poticaja dobivalo izvan državnih institucija, a krizna razdoblja i promjene u društvu su za obrazovanje odraslih bila poticajnija od “razdoblja tišine i zadovoljstva” (Pöggeler, 1996.: 232-234).

Zbog nekoliko razloga država ne uspijeva potpuno provesti instrumentaliziranje obrazovanja odraslih:

- država nije monolitna, nego je puna unutrašnjih konflikata;
- ljudi imaju sposobnost i lukavstvo da izbjegnu kontrolu pa se može dogoditi da su ciljevi pojedinih oblika obrazovanja odraslih različiti od obrazovne prakse (prikriiveni kurikulum);
- utjecaj ovisi o tipu političkog poretka, tipu obrazovnog sustava i tipu političke kulture (Fieldhouse, 1996.: 84-85);
- kognitivna disonancija može imati vidljivu ulogu;
- razlika proklamiranih i prikriivenih ciljeva države (Pastuović, 1999.: 141, 153).
- shvaćanje obrazovanja kao robe na obrazovnom tržištu određuje smještaj učenja odraslih unutar tržišne utakmice obrazovnih ustanova, pa izrada programa više ovisi o narudžbi klijenata nego o državnim zahtjevima (Jarvis, 1993.: 49, 54). Obrazovanje odraslih je stalno u procijepu svojih funkcija mijenjanja i stabiliziranja. Sandra Kirke drži da obrazovanje odraslih podupire *status quo* učenjem građana da se ugodno osjećaju u svojim osnovnim društvenim ulogama i očekivanjima. Pomaže im i da, usvajajući nova tehnološka znanja promijene radno mjesto. Pritom se osobito cijene oni s najboljim znanjem i tako se stvara obrazovna elita. Za očuvanje sadašnjeg stanja značajna je i promjena funkcije obrazovanja odraslih od izgradnje nacije u njezino homogeniziranje i socijaliziranje imigranata te njihovo potpuno uklapanje u društvo. Na kraju, profesionaliziranjem edukatora širi se i unapređuje sustav, a edukatori i oni koji čine edukacijsku meritokraciju zalažu se za nemijenjanje stanja (Kirke, 1997.: 176). Obrazovanje odraslih može se promatrati i kao sredstvo političkih reformi. Pritom su, prema Pöggeleru, važne obrazovne aktivnosti kad političke reforme trebaju biti dovršene i za to treba uvjeravanje i obrazovanje građana (ako vladajuća elita vjeruje da može uvjeriti odrasle, u protivnom se zalaže za oslanjanje na mlade). Nakon toga je ključno osiguravanje potpore većine građana za promjene (uz druge socijalne i ekonomske instrumente) (Pöggeler, 1996.: 232-235). Obrazovanje odraslih ima

ograničenu moć u društvenim promjenama i to zbog pomanjkanja učinkovite podloge moći, usmjerenosti na pojedinačna (izdvojena) pitanja, a ne na političku strukturu, te uključivanje razmjerno malog broja ljudi (Fieldhouse, 1996.).

Očekivanja od obrazovanja odraslih su (ipak) velika.

Danas su u Europi dominantna dva važna cilja cjeloživotnog obrazovanja (Memorandum, 2000.):

- poticanje aktivnog građanstva koje je usmjereno na pitanje da li i na koji način ljudi sudjeluju u svim područjima društva, života, na izgled i rizike koji ih pri tome očekuju, mjeru do koje zbog toga osjećaju svoju pripadnost društvu te pravo na riječ u društvu u kojem žive
- poticanje sposobnosti za zapošljavanje, plaćen posao omogućuje nezavisnost, samopoštovanje i dobrobit.

Sposobnost zapošljavanja nije samo gospodarski cilj, nego i politička pretpostavka da građani mogu ostvariti svoju samostalnost, brinuti se o sebi i drugima (Mohorčič, 2000.: 24).

Hamburška deklaracija obrazovanje odraslih izričito naznačava kao posljedicu aktivnog građanstva i uvjet za punu participaciju u društvu. Ono je snažna vodilja održivog razvitka, promicanja demokracije, pravde, izgradnje svijeta u kojem dijalog zamjenjuje oštre sukobe. Obrazovanjem odrasli dobivaju sigurnost u vlastite mogućnosti i sposobnosti. Svoju ovisnost i nesamostalnost pretvaraju u samopoštovanje i vjeru da se mogu skrbiti za sebe i sudjelovati u zajedničkim poslovima (Hamburška deklaracija, 1998.). Marti Ahtisaari spominje tri ključne zadaće u obrazovanju odraslih u Europi: jačanje demokratskih vrijednosti, potpora rješavanju aktualnih problema, briga o jednakosti, jednakim mogućnostima građana (Ahtisaari, 1999.: 37-38). Unutar koncepcije “trećeg puta” osobito je važno cjeloživotno obrazovanje. Samostalniji građani važni su u transformaciji iz države socijalnog ulaganja u društvo pozitivnog blagostanja. Glavno žarište je autonomija i razvoj osobe – medija proširenja pojedinačne odgovornosti (Giddens 1999.: 125). U zemljama u razvoju namjera je da se obrazovanjem ubrza razvoj tih zemalja te izgradi određeni tip demokracije i državljanskog ponašanja. Na tragu P. Freirea obrazovanje odraslih je značajno za jačanje sposobnosti i inicijativa odraslih kako ne bi bili podložni zlouporabi države i demagogiji (Tandon, 1998.: 90). Za niz zemalja Afrike i Azije obrazovanje odraslih je ključno za opismenjivanje i osnovno obrazovanje koje su odrasli propustili ili prekinuli i čimbenik je socijalne mobilizacije, što je za te zemlje odlučujuće. Taj mobilizirajući efekt obrazovanja odraslih poučan je i za razvijene zemlje (Bown, 1999.: 155).

Zaključne napomene

Vjerujem da bismo mogli zaključiti da postoje važne i čvrste veze načela građanstva i obrazovanja odraslih. Pozivajući se na Freirea, teško bismo mogli reći da je obrazovanje odraslih čisto političko obrazovanje. Obrazovanje se ne može svesti samo na društvene i državne ciljeve, nego i na niz osobnih ciljeva koji ne moraju biti ni društveni ni

politički. Mogli bismo, ipak, reći da je politička koncepcija građana u temelju ideje o obrazovanju odraslih. Obrazovanje odraslih je, u osnovi, obrazovanje građana koji u proces obrazovanja uključuju svoja građanska prava, vrijednosti, iskustva i kompetencije. Sastavni dio odraslosti jedne osobe jest i njezin građanski status. Od odrasle se osobe očekuje potpuno i cjelovito ispunjavanje njezinih različitih uloga od kojih je danas ova građanska osobito aktualna. Obrazovanje odraslih pomaže im u ostvarivanju ovih uloga. Nade koje se polažu u građanstvo da bi se riješili suvremeni gospodarski i politički problemi povećavaju važnost ovog obrazovanja odraslih i pridaju mu prošireno značenje i nove mogućnosti. Zadaće koje se danas postavljaju pred obrazovanje odraslih imaju svoj korijen u počecima obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, o čemu svjedoče riječi Alberta Bazale: “Bez kulturnog, znanstvenog, ćudorednog, estetičkog razvoja, bez toga se ne mogu obavljati niti građanske niti obiteljske obveze, bez toga nema političke slobode” (Pučko otvoreno sveučilište, 1997.: 53-59). Građani razvijaju svoja znanja, vještine i vrijednosti u različitim oblicima formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. Tome služi cjelovit sustav cjeloživotnog obrazovanja te posebni programi obrazovanja za demokratsko građanstvo, obrazovanje za ljudska prava, tj. političko obrazovanje odraslih. Na ovom tragu obrazovanje odraslih možemo odrediti kao važnu polugu u razvijanju građanskih kompetencija, tj. izgradnji suvremenog građanstva.

Literatura

- Ahtisaari, Marti, 1999.: Democracy and Civil Society in the Europe of the Future, *Adult Education and Development*, 53
- Almond, Gabriel A./ Verba, Sidney, 2000.: *Civilna kultura: politički stavovi i demokracija u pet zemalja*, Politička kultura, Zagreb
- Arendt, Hannah, 2000.: *Eichmann u Jerusolimu*, K.V.S., Beograd,
- Ash, Timothy, Garton, 1993.: *Mi, građani: revolucije '89: svjedočanstva iz Varšave, Budimpešte, Berlina i Praga*, Novi Liber, Zagreb
- Audigier, François, 2000.: *Basic concepts and core competencies for democratic Citizenship-Project: Education for Democratic Citizenship*, COE-CDCC, Strasbourg
- Beck, Ulrich, 2001.: *Pronalaženje političkoga – Prilog teoriji refleksivne modernizacije*, Jesenski i Turk, Zagreb
- Beitz, Charles R., 2001.: Human Rights as a Common Concern, *American Political Science Review*, (95) 2
- Belanger, Paul, 1999.: The Threat and the Promise of a “Reflexive Society” – The New Policy of Adult Learning, *Adult Education and Development*, (52)
- Belanger, Paul, 1996.: Trends in adult education policy, *Adult education and development* (47)
- Bennett W. Lance, 1998.: The UnCivic Culture: Communication, Identity, and the Rise of Lifestyle Politics, *PS: Political Science and Politics*, (4)
- Bertrand Albala, Luis, 1997.: International Project ‘What Education for What Citizenship?’ IBE, http://www3.itu.ch/ibe-citied/the_project.html#themes, 13.1.2002.

- Bown, Lalage, 1999.: Dialogue Across Frontier: Perspective from Developing World, *Adult Education and Development*, 52
- Bruckner, Pascal, 1997.: *Sjeta demokratije*, Zid, Sarajevo
- Bruner, Jerome S. 2000.: *Kultura obrazovanja*, Educa, Zagreb
- Canivez, Patrice, 1999.: *Odgojiti građanina?*, Duriex, Zagreb
- Claude, Richard, Pierre, 2000.: *Popular Education for Human Rights: 24 Participatory Exercises for Facilitators and Teachers* MA: Human Rights Education Associates, Amsterdam/ Cambridge
- Crick, Bernard, 2000.: *Essays on Citizenship*, Continuum, London/New York
- Dahrendrof, Ralf, 1996.: *Razmatranje o revoluciji u Europi u pismu koje je 1990. upućeno jednom gospodinu u Varšavu*, Antibarbarus, Zagreb
- Delors, Jacques i drugi, 1998.: *Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Educa, Zagreb
- Derrida, Jaques, 1999.: *Drugi smjer*, Institut društvenih znanosti, Ivo Pilar, Zagreb
- Detjen Joachim, 2000.: Die Demokratiekompetenz der Bürger – Herausforderung für die politische Bildung, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 24/9.6.
- Dewey, John., 1916.: *Democracy and Education*, Mcmillan http://www.ilt.columbia.edu/projects/digitexts/dewey/d_e/contents.html, 13.1.2002.
- Duerr, Karlheinz/ Spajić-Vrkaš, Vedrana/ Martins, I. Ferreira, 2000.: *Strategies for Learning Democratic Citizenship, Project: Education for Democratic Citizenship*, COE-CDCC, Strasbourg
- Føllesdal, Andreas, 2001.: Citizenship: European and Global 1, *ARENA Working Papers WP 01/22*, <http://netec.mcc.ac.uk/WoPEc/data/erparenax.html>, 13.1.2002.
- Freire, Paulo/ Horton, Myles, 1999.: *We Make the Road by Walking*, Temple University Press, Philadelphia
- Gaadamer, Hans, Georg, 1998.: *Naslijeđe Europe*, Matica hrvatska, Zagreb
- Gellner, Ernest, 1998.: *Nacije i nacionalizam*, Politička kultura, Zagreb
- Giddens, Anthony, 1999.: *Treći put: obnova socijaldemokracije*, Politička kultura, Zagreb
- Habermas, Jürgen, 2000.: *So, Why Does Europe Need a Constitution?* European University Institute Robert Schumann Centre of Advanced Studies
- Heimlich, Joe E. et al., 1996.: Adult Learning in Nonformal Institutions, *ERIC Digest*, 173
- Hamburška deklaracija o obrazovanju odraslih (1997.), *Andragoški glasnik* 3/1998.
- Isensee, Josef, 1999.: Nacija kao političko jedinstvo, *Politička misao*, (36) 4
- Jaspers, Karl, 1997.: *Duhovna situacija vremena*, Matica hrvatska, Zagreb
- Jarvis, Peter, 1993.: Rekonceptualizacija obrazovanja odraslih za razvoj: zapadnoeuropska perspektiva, *Theleme*, (39) 1-4
- Kasapović, Mirjana/ Šiber, Ivan/ Zakošek, Nenad, 1998.: *Birači i demokracija: utjecaj ideoloških rascjepa na politički život*, Alinea, Zagreb

- Klapan, Anita/ Pongrac, Silvije/ Lavrnja, Ilija, 2001.: *Andragoške teme*, vl. naklada, Rijeka
- Klemenčič, Sonja, 1999.: Izobraževanje odraslih za aktivno državljanstvo – nužnost ali utopija?, *Andragoška spoznanja*, (5) 4
- Knudsen, Marie, Østergaard, 1998.: Research in the Field od Folkeoplysning, *Golden Riches – Nordic Adult Learning*, (2)
- Kržan, Mojmir, 2000.: *Pravednost u kulturno-pluralnim društvima (u kontekstu liberalizma i socijalne demokracije)*, Panliber Osijek/Zagreb/Split
- Köchler, Hans *Decision*, 1999.: *Making Procedures of the European Institutions and Democratic Legitimacy – How can democratic citizenship be exercised on the transnational level?*, Report prepared for the Council of Europe – Research Project “European Studies for Democratic Citizenship”, Innsbruck
- Kymlicka, Will/ Norman, Wayne, 2000.: *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford University Press, Oxford
- Kymlicka, Will, 1998.: Ethnic Relations and Western Political Theory, u: *Managing Diversity in Plural Societies: Minorities, Migration and Nation-Building in Post-Communist Europe* (Opalski, Magda ur.), Forum Eastern Europe, Ottava
- Prpić, Ivan/ Puhovski, Žarko/ Uzelac, Maja (ur.), 1990.: *Leksikon temeljnih pojmova politike: abeceda demokracije*, Školska knjiga, Zagreb
- Matijević, Milan, 2000.: *Učiti po dogovoru – Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*, Biro-tehnika, Zagreb
- Marshall, T.H./ Bottomore, Tom, 1992. [1950.]: *Citizenship and Social Class*, London <http://www-personal.umich.edu/~albertvg/marshall/marsh1.htm>, 13.1.2002.
- Memorandum o cjeloživotnom obrazovanju Europske komisije* (hrvatski prijevod), EURO-STAT/E3/2000./ETS02, Luxemburg, 2000.
- Mezirow, Jack, 2000.: Learning to Think Like an Adult – Core Concepts of Transformation Theory, *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco
- Mohorčič, A. Vida/ Ivančić, Angelca/ Podmenik, Darko/ Novak, Darija 2000.: *Education & Training for Governance & Active Citizenship in Europe – Analysis of Expert Groups Data-National Report Slovenia*, Andragoški center Slovenije, Ljubljana
- Milas, Goran, 2000.: Razlozi nedosljednosti: tko i zašto mijenja glasačku odluku?, *Društvena istraživanja*, (10)
- Mouffe, Chantal, 1992.: Feminisms, Citizenship and Radical Democratic Politics, *Feminists Theorize the Political*, Butler, Judith/ Scott, Joan (ur.), Routledge, New York/London
- Neader, Ralph, 1988.: *Edges*, Canadian Association for Adult Education
- Negt, Oskar, 2000.: Learning throughout Life – The Contribution of Adult Education to the Establishment of European Identity, *Adult Education and development*, (54) <http://www.iiz-dvv.de/englisch/default.htm>, 13.1.2002.
- Nussbaum, Martha, Patriotism and Cosmopolitanism, <http://www.phil.uga.edu/faculty/wolf/nussbaum1.htm>, 13.1.2002.

- Nye Joseph S., Jr., 2001.: Globalization's Democratic Deficit: How to Make International Institutions More Accountable, *Foreign Affairs*, July/August
- Ossipova-Zurjari, Olga, 1997.: *Human Rights as the Political-Juridical Issues of the Estonian-Russian Inter-State Relations*, Institute of International and Social Studies, Tallinn, Final report, June 1997., Tallinn
- Pastuović, Nikola, 1999.: *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb
- Pastuović, Nikola, 2000.: Vanškolsko obrazovanje – Obrazovanje odraslih, *Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, (44) 1-4
- Pateman, Carole, 1998.: *Ženski nered – demokracija, feminizam i politička teorija*, Ženska infoteka, Zagreb
- Podunavac, Milan, 2001.: *Princip građanstva i poredak politike*, Fakultet političkih nauka, Beograd
- Pongrac, Silvije, 1990.: *Inoviranje obrazovanja odraslih*, Andragoški centar, Zagreb
- Пономарева, Л.В. Правовое положение граждан бывшего СССР на территории Российской Федерации, <http://www.polit.spb.ru/art.php3?rub=39&id=9579>, 4.2.2002.
- Pöggeler, Franz, 1996.: Izobraževanje odraslih kot demokratičen način življenja in proces učenja demokracije, u: *Demokracija in izobraževanje odraslih: Zbornik*, Jug, J. (ur.), Moderna organizacija, Kranj: 231-242
- Obad, Željko et al., (ur.), 1997.: *Pučko otvoreno učilište: 1907-1997.*, Otvoreno sveučilište Zagreb
- Putnam, Robert D., 1996.: The strange Disappearance of Civic America, *The American Prospect*, (7) 24
- Putnam, Robert D., 2002.: Bowling Together, *The American Prospect*, (13) 3
- Rawls, John, 1993.: *O liberalizmu i pravednosti*, Hrvatski kulturni dom Rijeka, Rijeka
- Rawls, John, 2000.: *Politički liberalizam*, Kruzak, Zagreb,
- Recommendation on the development of adult education*, Nairobi, 26 November 1976., UNESCO 1976.
- Ruget, Vanessa, 2001.: *Civic Education in France and in America, Comparative Perspectives*, Paper prepared for delivery at the 200. Annual Meeting of the American Political Science Association, San Francisco, August 30-September 2
- Scorza, Jason, 2001.: *Teaching Citizenship: The Liberal Dilemma*, Paper prepared for delivery at the 2001 Annual Meeting of the American Political Science Association, San Francisco, August 30-September 2
- Sargent, Naomi, 2001.: A North-South Divide among Adult Learners in Europe, *Adult Education and Development*, (57)
- Seibert, Horst, 2000.: Obrazovanje odraslih na kraju jedne epohe, *Obrazovanje odraslih*, (44) 1-4
- Spajić-Vrkaš, Vedrana, 1999.: *Temeljni međunarodni dokumenti iz područja odgoja i obrazovanja za ljudska prava*, Vlada Republike Hrvatske, Zagreb

- Tandon, Rajesh, 1998.: Knowledge, Participation and Empowerment, *Adult Education and Development*, (50)
- Urry, John, 1999.: Globalization and Citizenship, *Journal of World-Systems Research*, (5) 2
- Veldhuis, Ruud, 1997.: *Education for democratic Citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities* (Project: Education for Democratic Citizenship), COE-CCP, Strasbourg
- Vujčić, Vladimir, 2001.: *Politička kultura demokracije*, Panliber, Osijek/Zagreb/Split
- Walzer, Michael, 2000.: *Područja pravde*, Filip Višnjić, Beograd

Tihomir Žiljak

CITIZENSHIP PRINCIPLE AND ADULT EDUCATION

Summary

The citizenship principle is again in. Citizenship is defined by status, identity, virtues and the ideal of social cohesion. Citizens are viewed as subjects, clients and participants. The text describes the dilemmas about the various dimensions of citizenship. Contemporary adult education as part of lifetime education is closely linked to the citizenship principle, particularly active citizenship. In its various forms it aids in establishing active citizenship and is altered in the process.

Key words: citizenship, adult education, lifetime education



Mailing address: Pučko otvoreno učilište Zagreb, Ulica grada Vukovara 68,
HR 10000 Zagreb. *E-mail:* tihomir.ziljak@zg.tel.hr